



HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

Haurtzaroko Trauma Goiztiarrak: atxikipen gabezia pairatu duen haur baten bizitza historia

GRADU AMAIERAKO LANA

Egilea: Unai Moriones Salaberria

Zuzendaria: Gema Lasarte Leonet

Lehen Hezkuntzako Gradua

2019-2020 ikasturtea

Aurkibidea

Sarrera eta justifikazioa:	3
Marko teorikoa:	6
Zer da ACE eta zergatik ikertu	6
Sailkapen eta motak	8
Zertan eragiten du?	9
Zertan zehazki abandonuan?	12
Nola eragiten du? Neurozientziaren betaurrekoetatik begira	14
Erresilientzia	18
Erresilientzia eskolan	21
Helburuak	24
Metodologia	25
Erabilitako teknika	25
Protagonistaren inguruan aurrez jakin beharrekoak	27
Ongi etorri Martin.....	27
Harremana ama eta familiarekin.....	28
Hezkuntza eta diagnostikoak.....	28
Kanpoko laguntza	29
Prozedura metodologikoa	29
Emaitzak.....	30
Begirada	30
Jarraipen pertsonalaren aldarria	31
Identifikaturiko beharrak.....	32
Irakaslearen erantzuna	33
Eskolaren erantzuna	34
Irakasleen indarguneak:	35

Ondorioak	37
Erreferentziak	40

Laburpena:

XXI. mendean egonagatik, ez dago jendarte parekide honetan azaleratzen diren kontraesanetatik salbu denik, ezta eskola ere. Ardatz modura inklusibotasuna duen jendarteko instituziorik indartsuenetarikoa den honetan, aukera berdintasunaren premisaren nahi eta ezinak pertsegitzen gaitu. Lan honetan, Haurtzaroko Trauma Goiztiarrak dira hizpide, honelako bizipenak pairatu izan dituzten pertsonak eskolan bizi duten egoera aztertze nahiaz. Horretarako terminoaren murgiltze bat egin ostean, trauma eragile den atxikimendugabeziaren ondorioek pertsonarengan sortzen dituzten ajez hitz egiten da, azkenik euren errealitatearen berri izan eta hau iraultzeko irakasleari zenbait gako eskaini nahi zaizkiolarik.

Hitz gakoak: erresilientzia, atxikimendua, HTG, abandonua

Sarrera eta justifikazioa:

Hezkuntzako profesional eta langileek jarraitu beharreko gidalerroak markatzen ditu Heziberri 2020 Oinarrizko Hezkuntzako kurrikulumak, horretarako ezagunak zaizkigun Zeharkako nahiz Diziplina Baitako Konpetentziak era garbi batean definiturik dauzkagularik. Baina hezkuntza sistemaren helburu den haurren garapen integrala era “natural” batean eman dadin norbanako guztiok ez gara zirkunstantzia berdinetan heltzen hezkuntzako etapa edota faseetara. Hau aintzat hartuta, arlo teorikoan hainbat ekarpen interesgarri biltzen ditu Heziberri 2020ko Hezkuntza-Eredu Pedagogikoaren Markoak:

... Oinarrizko Hezkuntzak hezkuntza-eskubidea bermatu behar die pertsona guztiei; beraz, zuzentasun eta justizia sozialaren planteamendu etiko batetik, hezkuntzak aukera-berdintasuna eskaini behar du, inolako bazterketarik gabe, eta konpentsatu egin behar ditu desberdintasun ekonomikoak, sozialak, kulturalak eta pertsonalak. Oinarri horren arabera, bai Administrazioak eta hezkuntza-arduradunek bai hezkuntza komunitateko profesionalek eta partaide guztiak bultzatuko dute inklusioa, hau da, hezkuntza barneratzailea eta pertsonalizatua, oinarrizko eta derrigorrezko hezkuntza amaitu arte. (7.or.)

(...)

Ezagueren eta trebetasunen gainera daude konpetentziak. Eskaera konplexuei erantzuteko abileziak dira konpetentziak, eta horretan, zenbait baliabide psikosozial (tartean, baita trebetasunak eta jarrerak ere) hartzen ditu oinarri, testuinguru jakin batetik abiatuta, betiere. (8.or.)

Hauekin ondoriozta litekeena, da norbanakoen zirkunstantzia ezberdinak uztartzeaz gain, ezberdintasun hauek hezkuntzan konpentsatu egin beharko liratekeela. Dena den, dekretu hau ogibide honetako kide garen guztiok jarraitu beharko genukeen arren, sarritan, jatorrizko arazoaren apendiz bilakatzen da eskolako bizipena. Arlo instituzionaletik haratago, haur bakoitzaren izaera eta garapen maila ezberdinak errespetatu eta barnebilduko dituen hezkuntza sistemaren deiarra nonahi badago ere, nekeza da hau errealitatearekin alderatzea, burua jaso besterik ez baita egin behar, inguruko eskoletara nahiz kaleetara so egiteko.

Eurostat estatistika agentziaren esanetan, 2018an Espainian, %17,9ko eskola uzte tasa zegoen (EuropaPress, 2019), Europako tasarik altuena izan zuelarik Maltaren gainera.

Haur edo gazte batek hezkuntza arloan porrot egin duela esateak ez du inolako ondoriorik geure eguneroko joan etorrian. Hezkuntza arloko hamaika eztabaida entzutea hasieran polita izan badaiteke ere, eztabaida horien inguruan hausnartzeko tarte bat hartzea ere premiazkoa litzateke, izan ere, zer dira eztabaidak? Ene ustez, eztabaidek, geure testuinguruan, epe labur edota ertaineko zirkunstantzian, tokian eta denboran proposamen edo portaera praktikoetan gorpuztu beharko liratekeen kontzeptuen inguruan hitz egitea litzake. Hortaz, ezberdina deritzot eztabaidatzeari eta iritzi emate hutsari.

Esan bezala, asko diren arren iritzi emaileak, porrotaren kausez aritzen direnak, ondoriorik gabe hitz egiteko joera handia dago. Hamaika arrazoi topa daitezke haur edota gaztearen hezkuntzarekiko atxikimendu ezaren arrazoi gisa eta honen arrakasta faltaren, eta kasurik onenetan kritika minimoki introspektiboa da, barrurantz begirakoa. Hauetako gehienek, profesionalaren jardunaren zailtzea dute ardatz, arrazoa falta ez zaielarik. Hauen kausaren kritikaren espresio ezberdinak aski ezagunak zaizkigu: Hezkuntza dekretuen ezegonkortasun eta iraungitze azkarrak, Hezkuntza alorrean bertan emandako murrizketak, zalantzarik gabe pertsonalaren eta profesionalen jarduna oztopatzen dutenak besteak beste. Honen adibide litzake ikasgelako ratioen desfasea, premiazkoa deritzogun atentzio pertsonalizatuaren aurkako egoeraren sustatzaile gisa.

Kausa hauen iraultzean lan egiteko aferak ere aski ezagunak zaizkigu, nahiz eta egun agian nahi baina sozializazio maila txikiagoetako espresioetan loratzen diren. Militantzia esparru ugari jorratzen dute hezkuntzaren gaia (nola ez!) uneko eta tokian tokiko kulturaren sormen fasean eragiten duen erakundea izaki, eskola burujabe, parekide eta askatzailea izango den ereduaren aldarriaren alde borroka eginez. Doakie miresmen, babes eta begirunerik zintzoena.

Era berean, geurera begira jarri behar gara, kolektiboa inoiz atzean utzi gabe eta hargatik borroka egiteari utzi gabe beti ere.

Hezkuntzan lan egiten edo egingo duen edonork, aurrean daukana irakurtzen jakin behar du. Zer gertatzen zaio haurrari? Zergatik dago horrela eta zerk eragiten du bere izaera nahiz portaera? Arduraz jokatzeko betebeharra dugu, hezkuntza sistemaren

baldintzak moldakaitzak zaizkienei lagunduz eta ez kontrara are gehiago baztertuz, zeren, nork ez du aditu noizbait “badakit motxila duela baina ... haurra disruptiboa da, haurrak klaseak eragozten eta oztopatzen dizkit..” interesgarria da motxila terminoa, hala sozializatu baita hezkuntza alorrean ere. Motxila delako kontzeptu honek benetako eragin bati erreferentzia egiten dio, inolaz ere gutxietsi daitekeen kontzeptu bati, ezin baita edozein eratan gainditutzat eman daitekeen gertakari bat bailitzan ulertu, norberaren izaera baldintzatu eta markatu duen zerbait baita. Orduan, zer da benetako motxila bat, eta nola eragiten du honek haurra?

Galderak erantzun bakar bat eduki dezan zaila izan liteke, baita horren eragin zabala duen fenomenoari sistematikoki kausa-efektu patroizurrun bat esleitzea ere. Zuzenean kasuistika anitz eta zabal bat hasiera moduan hartzeak sor dezakeen nahastearen jabe izaki, gertutik bizitzea egokitzen diren paradigmei abiapuntu gisa heltzeak kitzikagarritasun puntua batu diezaiokete, “motxila” kontzeptu horren ondorioak lehen pertsonan bizitzeak prozesuaren parte sentiarazten baikaitu.

Hau honela, orokorretik zehatzeranzko ibilbidea egin nahiko da, aipaturiko kausa-efektu harremaneko afera zehatz bati helduko zaiolarik hurrengo lerroetan, abandonuak sorturiko motxilari hain zuzen ere. Nolakoa da pertsona hauen “zama”, nola eratu da, nola eragin du eta zer egin behar genuke hezkuntzako profesionalek honen aurrean?

Galdera hauen erantzun posible bezala dugu ACE kontzeptuaren inguruan eman den azterketa luze eta zabala, baina, zer da ACE?

ACE edo *Adversal Childhood Experiences* delakoa (Felitti et.al., 1998), Haurtzaroko Trauma Goiztiar (HTG moduan aipatuko dena) bezala uler genezake eta lan honetan, trauma horiek zein eratan eragiten duten aztertzeko ahalegina egingo da.

Marko teorikoa:

Zer da ACE eta zergatik ikertu

Ezer baino lehen, premiazkoa da eskola porrota kontzeptuaren urreratze bat egitea, kontzeptuaren erabilera erabat zabaldurik dagoen arren, definizioa ez baita horren argia izaten. Saturnino Martínezen (2008) esanetan, arlo administratibotik identifikaturiko gertakaria litzake, zeinetan PISAk esleituriko gutxieneko hezkuntza mailaren, hots, gutxieneko tituluaren eskuratze eta oinarrizko jakintzaren barneratze edota lortze ezari egiten dion erreferentzia. PISA (Programme for International Student Assessment) informea, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) erakundeak, mundu mailako potentzia inperialista handienak biltzen dituen 36 herrialdez osaturiko markoak diseinaturiko ebaluazio mota bat da. Marko honetako herrialdeak dira munduko BPG-aren %42,6aren ekoizleak eta BPG nominalaren %62,2 dutenak eta finean, euren politika sozioekonomikoak kudeatzeko, koordinatzeko eta elkarbanatzeko eginkizuna barneratzen du erakundeak. Bada, herrialde hauetako ordezkariak sortzen dute informe hau, irakurketa, matematika eta zientzien konpetentzien ebaluazio bat egiteko asmoarekin, hezkuntzaren homogenizazioa sustatuz (Steilas, 2018). Baina eskola porrotaren determinante eta adierazletzat jotzen den informe honek ez ditu aintzat hartzen tokian tokiko baldintzak eta are gutxiago haur edo gazte bakoitzarenak.

Kontrara, bada eskola porrotaren egitura formaletik haratagoko definiziorik ematen duenik, Carabañarena (2009, 76.or.) kasu; “eskola porrota ikasleen ikasketa maila islatzen ez duen bidegabeko administrazioko sailkatzea litzake, hezkuntzaren kalitateari dagokionean balio eta fidagarritasun gabekoa. Are gehiago esanda, honek dituen ondorio sozialak tarteko, bere arbitrario izaera injustizia larria da”. Eskola porrota beraren adierazleak zinez orokorrak dira eta nekez izango dira adierazle fidagarriak, kausari so egin ezean. Kontzeptua eraikuntza sozial moduan ulertu behar da, eta honen azken sintesia, beharrezko hezkuntza faseari esleituriko gutxiengo ezagutzen ez barneratzean eta gutxiengo tituluaren eskuratze ezean gorpuzten delarik (Vázquez Recio et.al.. 2019). Baina kontzeptuaren zentzu zehatzagoaz jarduteko, *at risk* edo

arrisku egoeran dagoen ikasleria aintzat hartzea premiazkoa izango da. Sektore honek paira ditzakeen arrisku faktoreak, hezkuntzan ondorio lazgarri eta kaltegarriak jasateko probabilitatea igotzen baitu (Finn eta Rock, 1997. 221-222.or.).

Azken honekin lotuta eta eskolako egonaldiak lazgarriak zaizkienei erreferentzia eginez, ia sistematikoki hezkuntza sistematik kanporatuak direnez hitz egitea dagokigu, azalean sistema berarekiko erakusten duten egokitze gaitasun faltagatik. Oraingoan, ulertzen ez den jarrera eta portaerari helduko diogu, hauen kausa identifikatzera joaz, ondorioa aski ezaguna baitzaigu.

Vega-Arce eta Nuñez-Ulloak (2017, 125-126.or.) ACE-ak (lan honetan HTG deituko ditugunak, Haurtzaroko Trauma goiztiarrak) hala definitzen dituzte: “Elkarren artean erlazionaturiko gertakari negatibo multzoa, zeintzuk aurre egiteko errekurtsio indibidual, familiar edo inguruko baliabiderik izan ez dutenez, potentzialki traumatiko bilakatu diren”.

Behin hau jakinda, kontzeptuen argipen zehatz batez hornitzeko beharrezkoa izango da gertakari negatibo edota trauma horiek karakterizatzea, zer diren eta nola ulertu behar ditugun jakiteko hauek definitzea. Trauma biziraupeneko mekanismoak eta gertatzen denarekiko erreakzio gaitasuna gainditzen dituen esperientzia da. Pertsona honentzako bizitza ez da sekula berdina izango. Traumaren aurrean garuna maila ezberdinetan aldatu eta moldatzen da (Van der Kolk in Díez 2019).

Traumaren definizio hau kontuan izanik, haurrak adin goiztiar batean pairaturiko egoera lazgarriak, pertsona hau egun denetik banaezinak direla uler daiteke. Inor ez dago esperientzia hauetatik salbu, izan ere, jendarteko biztanleriaren 2/3ak gutxienez HTG bat pairatu izan du (Felitti, Anda, et al. 1998) eta horietako %10ak bost edo gehiago (Bellis. et al. 2014). Era berean, Kerker eta kideen aburuz (2015), haur gehienek, %98´1ak zehazki, bizi izan dute trauma egoeraren bat termino globaletan lehen 17 eta 71 hilabete artean.

Baina horrek ez du zuzenean denok eragin kaltegarri atzeraezina pairatu dugunik adierazten, hauen zaurgarritasun maila, inpaktu nahiz eragina erregulatzeko baliabideek markatuko baitute. Egoera lazgarrien aurrean gailentzeko baliabidez hornituriko

testuinguru bat izan ezean, egoera horietan esperimenterikoko estresak jasagarria izateari utziko lioke eta toxiko bihurtuko litzake (Martinez eta García, 2011).

Zenbait ebidentziek adierazten duten bezala, hiru edo HTG gehiagoren oinaze eta eraginak batzen direnean, hauen inpaktua neutralizatzeko gaitasun edota baliabideen gabeziarekin, problematika multzo bat azaleratzen da, haur edo gaztearen garapen orokorra baldintzatuko duena, kognitiboki nahiz sozio-emozionalki, ezinbestean osasunean eta hezkuntza formaleko ibilbidean eragina izango duelarik (Dong, Anda et al., 2004).

Sailkapen eta motak

Baina, zer uler daiteke HTG gisara? Aurrez traumaren definiziora hurreratzeko ahalegina egin den arren, trauma hauek zerk eta nork sortzen dituen zedarritzea premiazkoa da baldin eta kausen murrizte baten inguruan edota kasuen identifikazioaren inguruan lan egin nahi bada. Urteen poderioz hainbat autoreen lanek ekarpen handiak egin dituzte trauma hauen identifikazioan. Hauetatik, hurrengo hiru sailkapenak liratekeelarik aipagarrienak (ikus, lehen taula):

1. Taula: Hautzaroko Trauma Goiztiarrak: 0.5 urte arteko haurrengan eragindako kalteen errebisioa

HTG-en trauma eragileak		
Felitti et al. (1998)	Cronholm et al. (2015)	Finkelhor et al. (2015)
Jazarpen emozionala	Jazarpen emozionala	Jazarpen emozionala
Jazarpen fisikoa	Jazarpen fisikoa	Jazarpen fisikoa
Kontaktu bidezko abusu sexuala	Abusu sexuala	Oldarraldi sexuala
Substantzien abusua	Negligentzia emozionala	Negligentzia emozionala
etxean	Negligentzia fisikoa	Negligentzia fisikoa
Gaixotasun mentala	Substantzien abusua	Substantzien abusua
etxean	etxean	etxean
Gurasoen banantze edo dibortzioa	Gaixotasun mentala	Amarekiko tratu txarrak
	etxean	Gaixotasun mentala
	Etxeko kide baten atxiloketa	etxean

<p>Etxeko kide baten atxiloketa</p> <p><i>Negligentzia emozionala</i> (gaurkotua)</p>	<p>Etxeko biolentziaren lekukotasuna</p> <p>Biolentziaren lekukotasuna</p> <p>Diskriminazioa</p> <p>Tratu mehatxagarri eta inposatzaileak</p> <p>Harrera etxe bateko bizipena</p>	<p>Gurasoen banantze edo dibortzioa</p> <p>Etxeko kide baten atxiloketa</p> <p>Maila sozio-ekonomiko baxua</p> <p>Berdinetatik eratorritako biktimizazioa</p> <p>Berdinetatik eratorritako bazterketa</p> <p>Komunitatetik eratorritako bortizkeriaren lekukotasuna</p>
---	---	---

Iturria: Vega eta Nuñez-Ulloa (2017)

Baina berriz ere, premiazkoa da egoera lazgarrien eragina bera neurtzeko orduan, jasandakoaren tipologia, esposizio tenporala eta haurrak honekiko duen erreakzioa nahiz gainditzeko gaitasunari erreparatzea (American Psychological Association, 2008).

Zertan eragiten du?

HTGak pertsona bakoitzean sorturiko kalteak erabateko baldintza homogeneotan loratzen ez diren arren, jarraitzen diren patrioiak badira homogeneoak, hauen kanpo adierazleak kasu bakoitzean larritasun maila ezberdinak izan ditzaketelarik.

2. Taula: Haurtzaroko Esperientzia Goiztiarrak: 0-5 urte bitarteko haurrengan eragindako kalteen errebisioa

<p>HTGen inpaktua 0 urtetik 5 urtetarainoko haurtzaroan</p>	
<p>Garapena</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Atzerapena garapenean -Hizkuntzaren garapena esperotako rangoaren azpitik -Arreta arazoak -Osasun mentalaren arazoak

	-Portaera esternalizatu edo interiorizatuaren arrisku handiagoa
Osasuna	-Baldintza mediku kronikoak -Asma -Obesitatea -Disfuntzio mikzionala -Hortz osasun okerragoa eta kariesen presentzia handiagoa -Gaixotasunen markatzaile biologikoak -Bizi kalitate baxuagoa osasunari dagokionean -Osasun eta osasun atentzioaren inguruko kezka handiagoak
Hezkuntza	-Ikasketa arazoak -Errendimendu akademiko baxua -Murriztutako alfabetizazio gaitasunak -Maila errepikatzeko arrisku handia

Iturria: Vega eta Nuñez-Ulloa (2017)

Era berean, aurrez aipaturiko egoera bortitz goiztiarrekiko esposizioa jasan duen biztanleriak, arrisku jakin batzuen pairatzea jasateko aukera handiagoa izan ohi du. Besteak beste atzera bide gabeko 3 HTG edo gehiago pairatu dituzten pertsonen %30ak du antsietate nahasteak sufritzeko arriskua, %45ak haurtzaroko nahaste psikiatrikoena, %54ak egungo nahaste depresiboarena eta %67ak bere buruaz beste egiteko saiakerena (Green, 2010). Dube, Felitti, Dong eta kolaboratzaileen arabera (2003), honelakoak pairatu dituzten pertsonen %50ari esleitzen zaio drogen abusan jausteko arriskua, %65ari alkoholismoarenean eta %78ari noizbait zain barruko drogen erabilpenean.

ACE-ak eta bere eraginak ikertzen hasi ziren azken autore hauek, Felitti eta abarrek 1998an argitaratu zuten *“Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults”* afera honetako ikerketen lehen harri gisa har daiteke. Datu hau ezin da gutxietsi, izan ere, euren lehen ikerketaren ardatza, trauma goiztiarrak pairatu dituen jendeak zer nolako osasun kalteak jasan izaten dituen ikertzea baitzen.

1.Irudia: HTGen eragina ongizate eta osasunean



Iturria: Felitti eta Anda, 1998

Afera honetako aitzindari gisa har daitekeen Felitti eta kolaboratzaileen ikerketan (1998), HTGekiko esposizioa bizi esperantza baxuago batekin lotzen zen eta ideia bera berresten du Teicherrek (2019) hainbat urte beranduago. Honen aburuz, 6 esperientzia edo gehiagoren pairatzea jasan izanagatik zahartze goiztiarra gertatzen omen da, 20 urte arteko bizi esperantzaren murriztea eraginez.

Hezkuntzan izan dezakeen eraginari dagokionean, traumarekiko esposizio lazgarria jasan eta atzerabiderik eduki ez duten hurrek bere burua kontrolatzeko gaitasunari dagokionean zailtasunak izan ditzakete. Ikasgelan traumaren sintomak arreta jartzeko gaitasun ezaz, ikasketa zailtasunez eta jarrera txarrez azalerratu ohi dira (Downey, 2007). Esperientzia goiztiar lazgarriaren, hots estresagarrien aurrean hartzen diren aukera logikoek eragin molekular eta neurobiologikoak dituzte, garapen neuronala eragiten dutenak, garuna bera mundu honetan biziraun eta erreproduzitzeko prestatuz (Teicher, 2002). Hau honela hurrek, jasan dituzten esperientzietatik biziraute estrategiak garatzen dituztela ondoriozta daiteke, gerora euren jarreraren eragina izango dutenak. Haur hauek talka handia izan ohi dute eskolan esleituriko jarrera arauekin eta egoerari aurre egiteko gabezia duten irakasleekin. Era berean, eragina hezkuntzaren markora mugatzetik urrun, jendartearekin konektatzeko zailtasunak izan ohi dituzte,

honek pertsona zail eta arraro gisa katalogatzeko joera duelarik (Tresserras, Lasarte., & Martínez, 2019).

Aurrerantzean izango den gorputzaren funtzionamendua eta estresarekiko garunaren erantzunak, funtzionamendu emozional eta kognitiboa baldintzatuko dutenak, hertsiki lotuak egongo dira traumarekiko gainjartze gaitasunera (Putnam, 2006).

Aipatu den moduan, ondorio hauek guztiak hezkuntzan ere badute eragina noski, baina oraingoan ikuspuntua zorrotzuz eta gaiari zehaztasunetik helduz, aipaturiko traumek eta horien tratamendu egokiaren gabeziak, apego edo atxikimendu faltari dagokionean haurraren dituen eraginari so egingo diogu, harrera edo adopzio kasuetan sortzen diren zailtasunak argitu nahian.

Zertan zehazki abandonuan?

Gurasoekiko banantzeak haurraren duen eraginari erreferentzia egin aurretik ezinbestekoa da apegoa edo atxikimendua (kontzeptu hau bi eratara aipatuko da aurrerantzean) zer den ulertzea, honen gabeziaren ajeak ulertzeko ahalegina egin nahi bada. Bowlbyren arabera (1980) adin goiztiarreko apegoa, haurrak zaintzaileekiko duen iraupen luzeko lotura emozional gisa uler daiteke. Lotura hau ezin da gutxietsi. Lotura honetan alde biko kontaktua egon behar da halaberrez, komunikazioduna, *feedback*-duna. Jaio aurretik hasten den erlazioaren jarraipena behar luke haurra eta gurasoen arteko jaio osteko harremanak (Rygaard, 2008), izan ere, prozesua jaio aurretiko fasean hasten baita; bi kode genetikoren kontaktuarekin, lotura fisikoarekin, fetu eta umetokiaren arteko kontaktuarekin. Era ideal batean, kontaktu honi jarraipena ematen lortzen da atxikimendu erlazio egonkor eta segurua.

Haurrak seguru sentiarazten dituzte apego figurek, hauek seguru, irisgarri, sentikor eta prestu sentitzen badituzte. Apegoa gorpuzten duen pertsonaren sostenguaren baitan, ikasten eta garatzen ari den haurrak, mundua esploratzeko oinarri seguru bat edukiko du (Torres eta Rodrigo, 2014). Dena den, Barudyren hitzetan (2020), atxikimenduaren garapena ez litzake gurasoen figurara soilik mugatu behar; ez litzake

sekula ahaztu behar haurren ongizatea komunitate oso baten ekintzen emaitza izango denik.

Kontrara, atxikimendu eta loturagabezi horrek, ondorio lazgarriak eduki ditzake haurrengan, segurtasun gabeko apego erlazioak osatuz, ez dutelako aurrez aipaturiko oinarri finko edota segururik munduaren ezagupen eta esploraziorako (Brumariu eta Kerns, 2010). Apego segururik gabeko haurra, nekez izango da era independentean jokatzeko eta banantzeko gai.

Arestian aipatu bezala, lazgarria izan daitekeen gertaera bat ez da bere baitan hondamendia, defentsa mekanismo eta organismoaren funtzionamendu mailaren araberakoa baita eragina, gurasoek konpongarri eta leungarria egiten lagun baitezakete. Honelakorik ez dagoenean, amak haurren beharrekiko sentsibiltate urria duenean, enpatiagabezia eta egunerokotasunean haurren oinarrizko ikasketa premiei (hezkuntzakoak ez direnei) erantzuteko gaitasun eza dagoenean sor daiteke Apego Erreaktiboaren Nahastea. Finean, erlazio, harreman eta kontaktu finkoa ez denean sortu daiteke, haurra ez denean area zehatz batekiko egonkortasuna garatzeko gai izan. Baina, zertan datza ba Apego Erreaktiboaren Nahastea? Bada Ivan Martíren arabera (2019) erlazio sozialetan ematen den nahasturiko forma desegokiez ezaugarrituriko nahastea litzake. Nahaste hau jadanik gaixotasuntzat jotzen da Munduko Osasun Erakundeko Nazioarteko Gaixotasunen Sailkapenean¹. Elkarrekintza sozialen aurrean era egokian jarduteko ezintasunean gorpuzten da, inhibizio edota aurkako jarreran azaleratu daitekeelarik.

Inhibizio kasuan, haurrengan arrunta litzake sekula ez laguntza eskatzea eta era berean inorengandik laguntzarik ez onartzea. Maila berean emango lirateke besteekiko erreakzio maila oso txikiak, afektu positibogabezia eta azaleko justifikazio gabeko suminkortasun, beldur edo tristura handiko pasarteak (Rygaard, 2008).

Deshinibizio kasuan, erreparorik gabeko hurbilketak egin ohi dira ezezagunengana, gehiegizko konfiantzako hizkerarekin (kulturaliki bat ez datorrenarekin), orotara bat-bateko erabaki eta jarrera oldartsuetan azaleratzen da.

¹ Gazteleratik euskaratua gure itzulpena. Clasificación Internacional de Enfermedades, CIE)

Honelako kasuetan TDAH nahastearen diagnostikoarekin bat etorri ohi da (Rygaard, 2008).

Aurreko ekarpenen adierazpenei jarraiki, ondoriozta liteke harreman eta kontaktu onen jarraipenaren bitartez soilik lortu ahalko duela haurrak bere garapen osoa, honek eragin nabaria baitu besteak beste sistema funtzionalen garapeneko bost estadiotan: auto-antolakuntza fisikoan, antolakuntza sensorialean, sensoriomotorrean, izaerarenean eta sozialean. Estadio hauen garapen fasean pairaturiko aldakuntzek azken bi hauez gain hamaika ondorio sorrarazi ditzakete.

Baina zerk eragiten du hau dena, zerk justifikatzen du? Kontaktuaren premia aritu garen arren, honek haurraren hazkuntza prozesuan duen eraginari erreparatzea nahi eta nahiezkoa izango da tratu onen jarraibideak esleitu, traumaren jazarturikoekin lan egin eta hauen garapen estadioetan jasandako eraginak ulertzeko, kalteak erreparatzeko bidean.

Nola eragiten du? Neurozientziaren betaurrekoetatik begira

Neurozientzian buruturiko aurrerapenek adierazi duten moduan, garuna haurtzaroan zehar garatzen den heinean, frogaturik dago jadanik estres egoerei aurre egiteko ematen diren aldaketa fisiologikoen haurren neurogarapenean eragina dutela (Tobin, 2016). Hala ere, haurraren garunaren garapen prozesua ez da lineala, hau da, zona batzuk haurtzaroan gehiago garatzen dira beste batzuk nerabezaroan edo helduaroan osatzen diren moduan. Hortaz, garapen fase ezberdinetan emandako traumek eragin ezberdina izango dute funtzionamendu emozional eta kognitiboari dagokionean, fase hauetako bakoitzean garatzen ari diren gaitasunak izango liratekeelarik traumarengatik kaltetuenak (Ibidem). Garapen fase bakoitzaren barruan, etapa kritikoak eta sentitiboak ezberdindu daitezke, bizipen lazgarriek sor ditzaketen kalteei dagokienean. Baina Capilla eta kideen arabera (2007) are kezkarriagoa litzatekeena ondokoa litzake; edozein traumaren ondoren, garunaren garapena ez dela sekula emango garapen horren etetea gertatu izan ez balitz bezala.

Era zehatz eta tekniko batean mintzatuz, tratu txar goiztiarrei egotz dakieke:

3. Taula: traumek eragindako prozesu neuronalak

Eragindako prozesuak	Jasandako kalteak
Neurogenesiaren inhibizioa	<ul style="list-style-type: none"> • Neurona produkzio naturalaren fasearen deuseztatzea edota moteltzea
Neurona galera azeleratua	<ul style="list-style-type: none"> • Hazkuntza faseari dagokion neurona galeraren kopuruaren haztea
Mielinizazio prozesuko atzerapena	<ul style="list-style-type: none"> • Neuronaren parte den Axonaren babesa eratzeko prozesuaren oztopatzea • Konektibitatearen zailtzea • Hipofuntzionabilitate neuronal
Kimatze neuronal naturalaren alterazioa	<ul style="list-style-type: none"> • Gorputzak eta garunak bere garapen faseetan, premiazkoak ez diren konexioak eteten dituzte behar faltagatik, hau berezko prozesu naturala delarik.

Iturria: Mesa-Gresa eta Moya-Albiol (2015)

Are gehiago zehaztuz, alterazio hauek eragina izango dute garunaren parte diren; hipocampo, amigdala, zerebelo, gorputz kallosoan, gainazal prefrontalean eta hipotalamoan (Ibidem). Hala ere, defizit eta nahaste biologiko hauek ez dute zertan hartzaroan agertu behar, garapenaren prozesuarengatik ezkutaturik, honen amaieran azalera gerta daitekeelarik (Capilla et al. 2007).

Aipaturiko garunaren eremuetan emandako kalteek era bateko edo besteko trauma jasan duten hurrek eduki dezaketen perfil neuropsikologikoaren azalpenarekiko hurbilpen bat egitea ahalbidetzen dute, garun egoera jakin batek prozesu kognitiboen funtzionamenduaren berri eman ahalko digularik (Pérez eta Capilla, 2008). Ez dira gutxi prozesu hauen nondik norakoak ulertzeko bidean topa daitezkeen zailtasunak, jazarpen mota bakoitzak sor ditzaketen estres egoerek garunaren garapenean eduki dezaketen eragina ezberdina izango baita honen atal bakoitzean

(Teicher, 2019). Saiakera honen konplexutasunaren jabe izaki, zuzenean etxean nahiz eskolan, hezkuntzako profesionalen aurrean azalera daitezkeen ondorioak zerrendatzea dagokigu (Amores-Villalba eta Mateos-Mateos, 2017).

- **Memoriari eta arretari** dagokionean, Trauma Osteko Estresaren Nahastea (gaztelaniaz TEPT) eragin duten jazarpen kasuak egon diren kasuetan jasaten da eraginik handiena. Nahaste hau jasan izan duten pertsonen memoria semantiko eta gertakari traumatikora mugatzen ez den memoria autobiografiko murriztagoa izan ohi dute (Bernate-Navarro et.al. 2009). Honen arabera, pertsona hauek zailtasunak eduki ditzakete euren bizitzako iraganeko pasarteak oroitzeko momentuetan (traumarekin erlazionaturik egon gabekoetan ere), arreta zentroak aldatzean berau mantentzeko gaitasunean eta baita berehalako nahiz logika baitako memoria gaitasunean ere.
- **Lengoiari** dagokionean, gabezi handienak abandonu kasuetan nabaritu ohi dira (Moreno-Manso, 2005). Pragmatika, semantika, sintaxi eta morfologia arauen erabilera oker eta barneratze zailtasunagatik dira behagarriak irakaslearen begietatik. Zailtasun hauek lengoiaren logikaren ulertze zailtasunetik abiatuta, mezu konplexuak elaboratzeko eta hauek erabili nahiz bere testuinguruan ulertzeko oztopo bilaka daitezke, orotara pertsona arteko nahiz testuinguru arteko gaitasun komunikatiboa esperotakoa baino baxuagoa izan daitekeelarik. Askotan autismo zantzuekin nahastu izan dira eta komunikazioan gaitasun pragmatikoa bezala ezagutzen den alorrean dituzte zailtasunak. Zail egiten zaie bigarren zantzuak, gorputzak adierazten duena edota hitzetatik haratago doana ulertzea.
- **Erregulazio emozionala** paradigmaren bidez transmititzen da hein handi batean. Eredu okerren aurrean edo beronen gabeziaren kasuan, haurrak ez du emozioak kudeatzen ikasiko. Honen ondorio izan daitezke estresarekiko egokitze zailtasunak, gutxiengo kalte potentzialekoak izan daitezkeen egoeretan oldarkeriak ezaugarrituriko erantzun moduan ager daitezkeenak. Aldarte egoera erregularra “disforiazkoa” litzake; atsegina ez dena, tristeza, etengabeko estutasunekoak, haserrekoak eta ezinegonak ezaugarriturikoak.

- **Ezagutza soziala**, testuinguruak esleituriko portaera sozialaren nolakotasunera egokitzeko gaitasunari dagokio eta hertsiki loturik dago inteligentzia emozional nahiz honen erregulazio gaitasunarekin. Alde batetik, inteligentzia emozionala bera norberaren nahiz inguruko emozioen ulertze eta inferitze gaitasun bezala ulertuta (aurpegiko nahiz gorputzeko edota inguruko gakoei so eginez) (Leitzke eta Pollak, 2016), portaera eraginkorrez jarduteko inteligentzia motari dagokio (Operskalski et.al., 2015). Normala omen da HTG-ren bat edo gehiago pairatu izan dituzten haurretan kideekiko kooperazio mailan, hauekiko kezkatze mailan eta gertutasun nahiz sozializatzeko portaeren mailan gainontzekoekiko gutxiagotasun egoerak topatzea (Moya-Albiol eta Martín-Ramírez, 2015). Bestalde, elkarrekintza soziala errektibotasun emozional sentikor batek ezaugarritzen du: beldur sentipen handiagoek, testuinguruarekin bat ez datozen oldarkeriazko erantzunek, egoera neutralekiko mehatxu pertzepzioek eta informazio sozial negatiboaren prozesamendu neurrigabeek (McLaughlin et.al., 2015). Eta azkenik, hezkuntzako profesionalentzat bertan esku-hartzeko aintzat hartu beharrekoa izanik, DeGregorioren arabera (2012), biolentziaren zikloaren erreproduzioa emateko aukerak handiagoak omen dira haurtzaroan hau jasan dutenen artean, hau da, helduaroan biolentzia erabiltzekoa.
- **Garapen intelektualari** erreferentzia eginez, honen kaltea jazarpen kasuen larritasunarekin linealki haziko litzake. Abandonuaren aferari helduz, hitzeko estimulazioaz gain, estimulazio sentsorial edota afektiboak haurraren garapen kognitiboan duen berariazko eraginaren gabeziak eragingo luke alterazioa, hau egongo balitz (Moreno-Manso, 2005).
- Azkenik **Funtzio exekutiboak**, gainerako oinarrizko prozesu kognitiboen baturari erreferentzia egiten diotenak lirateke. Malgutasun kognitiboari dagokionean, iraunkortasun luzeko akatsak errepikatzea (nolabait fosilizaturiko hizkuntza markak edota bestelako gaietako ideia mugiezinak izan daitezkeenak kasu), tartekatutako arreta zentroetan zentratzeko zailtasuna izatea eta memoria operatiboaren maiztasun finkoko arazoak topatzea lirateke hezkuntzan eragin gehien eduki lezaketen ajeak. Bat-batekotasuna pertsona hauen ezaugarri nagusietako bat izanik, hau erregulazio emozional eta ingurugiroko egoerari egokituriko erantzunak emateko gaitasun faltarekin azaleratu ohi da (Davis et.al.

2015). Planifikazio eta erabaki hartze gaitasuna ere baldintzatua egongo da, aurrez aipaturiko bat-batekotasunak, egon ahal izan den planifikazioa errazki hauskorra izatea eragiten baitu.

Finean, kontuan hartu beharko dugu nerbio sistemaren zaugarritasuna inguruko gertakarietara, hauek garunaren plastikotasunean eta auto-antolakuntza gaitasunean alterazioak eragiten baitituzte (Capilla et al. 2007). Zaugarritasun teoria honen arabera, haurraren garapen neuronaleko periodo sentikorrean gertatzen den trauma batek betiereko eragina eta marka utziko baitu honen garunaren plastikotasunean.

Traumak pertsona baten egunerokoa baldintzatuko du zalantzarik gabe. Beldurtuta senti daiteke, inguruko pertsonak kontrolatzeko beharra senti dezakeen bezalaxe. Egoeraren kontrola duela sentitu nahi du, ezin baitu onartu besteen aurrean zaugarri sentitzea, honek bere erlazioak baldintzatzen dituelarik (Van der Kolk in Diez, 2019).

Guri dagokigunean, hezkuntzan honelakoak edonon bizi eta ikusi eta ikusiko ditugu. Zer egin eta nola jokatu behar dugu honelako eguneroko batean?

Erresilientzia

Kontzeptua bera latineko “resilio” hitzetik eratorria da, zeinak “atzera egitea” esan nahi duen. Rutterrek (1993), erresilientzia erduen inguruko lehen ikerketen sustatzaileetako bat izaki, kontzeptua zientzia sozialen aferara egokitzeko ahaleginean, hala definitu zuen; “arrisku handiko testuingurutan jaiotako eta hazi arren, psikologikoki osasuntsu eta arrakastaz garatzen diren pertsonak ezaugarritzen dituen kontzeptua”. Autore beraren eta beste kide batzuen lehen ikerketa horiek, traumaren betiereko zen kalte larriaren hipotesia deuseztatzen lagundu zuten (Mateu et.al., 2009 2.or.).

Hau osatzeko lan berean datorren Mateu, Gil eta Renedoren ekarpena (2009) lagungarria izango da gaur arte adiera honen berri izan ez duenarentzat nahiz beste edozein irakurlerentzat.

Trauma eragile izan daitezkeen egoera puntual (istripu, gaixotasun, hondamendi etab.) edo kronikoen aurrean (baztertzeko egoera, gosete, muturreko pobrezia etab.) pertsona,

familia edo komunitateek garatzen duten sendotasuna, hau babes eta norbanako nahiz inguruko arrisku faktoreen arteko hartu-emanaren ondorioa izaki.

Gaur arte eginiko ikerketa guztien ondorio nagusienetako gisa har liteke horrenbeste darabilgun erresilientzia bera ez dela aspektu pertsonal, biologiko eta jatorri sozialen batura den ezer, norbanakoak hauekin, hots, inguruarekin duen elkarrekintza baizik. Adiera hau barneratzea ezinbestekoa izango da edozein guraso edota hezkuntzako langilerentzat, norbera erresiliente izatea baino, erresilientziaz jardungo dela esatea egokiagoa baita. Zergatik? Bada kontzeptua bera bere osagai sozialetik banaezina delako, ez delako jaiotzetikoa, jardunbide bat markatzen duen gaitasun edo izaera hau bizitza osoan zehar eraikitzen eta transformatzen baita (Cyrulnik 2009; Barudy 2019).

Erresilientzia prozesu bat martxan jartzeko orduan, trauma pairatu duen norbanakoak hiru mailako elkarrekintza konexioak osa ditzake, indibidualak, familiarak eta komunitatekoak, hauetako bakoitzak berezkoak zaizkion baliabide edota errekurtsio nahiz ahultasunak izango dituelarik. Hauen gaitasun nagusia bizipen eta esperientzieko defentsa mekanismo moduan lan egitea litzake. Mekanismo hauen eraginkortasunaren arabera, norbanakoak bizitzen dituen gertaerak *froga* edo *trauma* moduan fosilizatuko dira (Mateu et.al., 2009). Bi forma hauen arteko ezberdintasuna argitu nahian era mundutar batean osatzen ditu Cyrulnik-ek (2009): froga terminoa, esperientzia bera sufrimendu, borroka, depresio edo amorru iturri izan arren norbera izaten jarraitzeak ezaugarritzen du. Guk orain arte esperientzia bortitza, nahigabea, adbertsoa bezala definitu duguna. Traumak ordea, norbanakoaren izanaren apurketa suposatzen du psikiatraren aburuz, honek iraganeko esperientzia lazgarrian harrapatuta geratzea eragiten duelarik, honen irudi bortitzak burutik kentzearen ahaleginetatik frustrazioa eraginez.

Aipaturiko babes mekanismoek, egokitzen faltadun egoera baten aurrean emango litzakeen erantzunarengan eragina izango luketen elkarrekintza konexioei egiten diete erreferentzia (Rutter, 1985).

Alde batetik premiazkoa da norbanakoaren ahalmena erreparatzea, propioki pertsona bakoitzarenak direnei dagokienean, pairatzen duen subjektuak nola

erreakzionatu dezakeen jakiteaz gain, nola jokatu beharko litzakeen determinatzeko. Hau ulertzeko balizkoa da Wolin eta Wolinen 1993ko “erresilientziaren mandala” delako euskarri grafikoa.

2. Irudia Erresilientziaren mandala



Iturria: Wolin eta Wolin. 1993

- Introspeccioa: norberaren pentsamendu, ekintza eta emozioen behatze gaitasunari dagokio. Bakoitza denaren pertzepzio errealera gerturatzeko prozesuan aurrera egin ahala, hainbat hobe izango da egoera zailekiko aurreritate positiboa.
- Independentzia: aislatu gabe testuinguru negatiboen eta norbanakoaren nahiz gainontzeko pertsonen arteko mugak jartzeko gaitasunean datza.
- Erlazionatzeko gaitasuna: asebeteta sentiarazi gaitzakeen harreman intimo nahiz arrakastatsua sortzeko gaitasunari egiten dio erreferentzia, empatian eta gaitasun sozialetan gorpuzten delarik.
- Iniziatiba: norberarekiko exigentzia maila igotzen joatean datza, bere buruari esleituriko frogak gainditzen joan ahala.
- Humorea: kaltean edo zorigaiztoan irribarre egiteko arrazoiak topatzeko gaitasunari dagokio.
- Sormena: kaos eta desordenetik orden bezala gorpuztu daitekeen edertasuna eta helburuak sortzeari dagokio. Nahaste, antsietate edota beste edonolako egoerari azaleratzeko eta adierazteko kanalak topatu eta erabiltzean datza.

- Moralitatea: kontzientzia moralari egiten dio erreferentzia konpromezua erakusteari.

Ingurugiroko babes mekanismoei dagokienean, familiakoak eta familiaz kanpokoak ezberdindu behar lirateke. Lehenek gutxienez guraso figura bat edukitzea barnebiltzen du. Bigarrenek komunitateak eduki beharko lituzken baldintzen inguruan dihardu; familiaz haratagoko laguntza sareez, berdinen arteko harremanez, erresilientzia tutoreez eta eskola eraginkorrez.

Ikuspuntu profesionaletik azken bi babes faktore hauek berebiziko garrantzia dute, izan ere, familia barneko eta kanpoko testuinguruan eragiteko gaitasuna baitu eskolak.

Erresilientzia eskolan

Eskola eta berau konposatzen duten elementu guztiak izan daitezke erresilientzia prozesu baten sustatzaile eta bultzatzaile. Marko honetan irakasleak lehen mailako rola har dezake, erresilientzia tutore izaera garatuz (Cyrułnik, 1999) eta ikasleekiko eredu bilakaturik.

Erresilientzia tutorea izango da, egoera traumatiko edota lazgarrien aurrean haur edota gazteei segurtasuna eskaintzen diena, zailtasunak zailtasun edozer gainditzen lagunduko diena eta babes mekanismoez hornituko dituena. Rol hau bereganatzen duten pertsonak elkartasun eta afektibitateak ezaugarritzen ditu. Funtsean, pertsona hau izango da garrantzitsu eta maitatuak sentiaraziko dituena, bizi direla gogoraraziko diena.

Trauma eragile izan diren bizipenak jasan dituzten gazte edota haur hauek, eskolara alerta egoera batean joan ohi dira, arrisku pertzepzio mailaren sentikortasunaren kitzikapen maila oso baxua dutelarik (Desautels, 2020). Honek estresarekiko etengabeko zaurgarritasun egoera batean jartzen ditu, erantzun gisa ihes edo oldarraldi jarrerak azaleratu ohi direlarik. Hauen aurrean, irakasleak egokitzapenak egin behar lituzke eskolako jardunean, egon litezkeen behar kritikoetan laguntza emateko, eskolako bizipenak errealitatea iraultzen lagun diezaion eta kontrara, ez dezan

hona dakarren zama areagotu. Laburki, estres mailak arintzeko eta egon baleude, horien aurrean eduki litezkeen erantzunak kontrolatu nahiz kanalizatzeko bideak erraztea lirateke erresilientziaz jardun nahi duen irakasle baten helburuak.

Bide honetan, etorkizunean jarraitu beharreko pausuak diseinatzeko orduan, traumaren nolakotasunaren berri izatea zinez beharrezkoa da, hau gorpuzten den jarrerak identifikatu eta besteengandik ezberdintzeko. Ikerketa ezberdinen arabera, pausu hauek hiru norabide jakinetan lerratu beharko lirateke; atxikimenduan, kompetentea sentiaraztean eta auto-erregulazioan (Tobin, 2016).

HTG kasuak pairatu izan dituzten pertsonekin lan egiten duten hezitzaile edo irakasleek, sarritan hauen konfiantza traizionatzeko joera izan ohi dute, gazte hauek etorkizunean helduekiko gara dezaketena zailduz. Kontrara, atxikimenduaren sustapenak, ikasle-irakasle arteko konfiantzazko harremanaren eratzeak, HTG-ak pairatu izan dituzten haurrei, hauek sorturiko oinazeak baretzen lagun dakieke, estres erantzunak eta auto-erregulazio ezintasunak kasu (Dods, 2013). Ondorioz, gaztearekin eratuko den erlazioak gaztea bera eduki beharko luke ardatz eta abiapuntu, honi bere bizitzaren lema maneiatzen duela sentiaraziz eta helduaren laguntza honekiko kontraesanean ez dagoela sinetsaraziz. Beste era batean esatearren, baldintza-gabeko euskarria izan beharko da irakaslea pertsona hauentzat, edozeren gaineratik zaindu eta preziatuko duena, eskolako errendimendua edozein dela ere.

Atxikimendu hau garatzeko, tutorea den irakasleak konplizitatean oinarrituriko harremana eratu behar du gaztearekin noski, baina era berean, lagungarria sorta daiteke gazte honek beste irakasle eta pertsona heldu baten kokalekua, eskolako jarduna burutzen duen ohiko txokoa ezagutzea, behar balu honengana jotzeko, irakaslearekin moldatu ezean. Hala ere, maila bereko garrantzia izango du bere berdinen arteko harreman horrek.

Kompetentea sentitzea ere gako garrantzitsutzat jo beharko luke erresilientziaz jardun nahiko lukeen irakasleak. Trauma jasan izan duten ikasleei euren auto-estima positiboa garatzeko abaguneak eskaintzea ezinbesteko ekarpena izan behar litzake, norberaren auto-kontzeptuaren onartze baikorra eraikitzen haste aldera. Honetarako, ikasgelako eta bertako joanaren ongizatea bermatzen ahalegindu bai, baina ez litzateke

inolaz ere eskolako testuingurura, hots, errendimendu akademikora mugatu behar, errealizatuta sentitzeko beste ortzi-muga batzuk bilatzea lehenetsi behar litzatekeelarik.

Eskola bera, haurarentzat berezko traumaren areagotze faktore izan ez dadin, badira irakasleak aintzat har ditzakeen zenbait neurri. Horien artean, premiazkoa izango da gaztea ikasgelan seguru sentiaraziko duen kokaleku batean esertzea. Burutu beharreko jardueri dagokienean, egokitzapenak nahiz erraztasunak jarri beharko lirateke; azalpenen errepikatzea, ariketa zehatzen deskonposizioa, hauek zatika ulertu eta osatzen joateko, ikus-entzunezko kitzikapenak sustatzea eta taldean nahiz ikasgelan zehar askatasunez mugituz egin beharreko ariketen maiztasuna igotzea.

Hau lortzeko bidean, ikasgelako dinamika aurrera eramateko laguntzaile gisa hartzea, beste hainbaten arteko estrategia errazenetako bat izan daiteke, era berean, pertsona honek bere burua baliagarri eta ikasgelako makinariaren parte bezala ikus dezan. Helburu hau lortzeko, funtsezkoa izango da ikaslearen interesak eta berezko trebeziak ere identifikatzea hauek eguneroko jardunean integratzen ahalegintzeko (Downey, 2007). Azken hauen berri eduki ezean, beharrezkoa izango da ondorio negatiborik eduki ez dezaketen “esplorazio, jolas eta ikasketaren” jardueren sustatzea, interes eta trebezi horiek identifikatzeko orduan. Honetarako, ikasleak irakaslearekin elkarlanean, pausu hauen nahiz hurrengoan identifikazioa burutzeak, pauso bakoitzaren lorpenak hurrengoa ahalbidetzen duela ikusaraziko du, norbanakoaren ahalduntze prozesua indartuz.

Bestalde, ohikoak izan daitezkeen gertaera zehatz bakoitzaren kudeaketarako metodo partikularrak, auto-erregulaziorako lagungarriak izan daitezke pertsona hauen emozio nahiz portaerak kontrolatzeko (Gregorowski eta Seedat, 2013). Irakasleak ez luke estrategia berrien esplorazio eta probatzearen beldur izan beharko, pertsonaren ikasgelako auto-erregulazio metodoak bilatzeko garaian (Australian Childhood Foundation, 2010).

Auto-erregulazio prozesu hori abian jarri aurretik aintzat hartu beharreko beste zenbait gakoren artean ere, jakin beharko litzake nolabaiteko ordainsarrietan eta zuzentze neurri zigortzaileetan oinarrituriko irakaskuntza metodoek sarritan ez dituztela esperotako emaitzak ematen. Hau abiapuntu izanda, gaizki egindako dena delakoa

seinalatu, honen izaera negatiboaz ohartarazi eta ikasgelako jardunera batzea izan beharko litzake jarrera onerantz birbideratzeko egin beharrekoa (Downey, 2007). Lehen mailako egitekoa da emozio hauen izaera ikasleei ikusaraztea, hauek kudeatzeko estrategiak eman aurretik. Jarrera hauekiko ikasgelaren erreakzioa maneiatzeko orduan, gertaera ulertarazte aldera, egoeraren sozializazioa era lasai batean burutzea lagungarria litzateke, asaldatze uneetan kooperazioz lasaitzeko saiakera burutzeko asmoz.

Gogoan eduki beharko da beti, HTGak pairatu izan dituen gazteak nekez ikasiko duela beste edozein ikasgai etengabeko alerta egoera batean badago. Haur edo gaztearen ongizatearen alde egitea lehen helburua izaki, hauek lirateke hainbaten artean gaztearentzat eskolako pasartea beste egoera lazgarri bat bilakatu ez dadin ikasgelan aplika daitezkeen neurri ezberdinak:

Aipaturiko guztia sintetizatuz, argi eta garbi gera daiteke irakasleen lana biziki lagungarria izan daitekeela trauma jasan izan duten haurrentzako, hauekin harreman bizi eta positiboak garatuz, euren gorputz jarduna eta estresarekiko garun erantzunak normalizatzeko (Gaskill eta Perry, 2012). Gainera, traumaren inguruko ikerketa gehien aburuz, etorkizunean egon daitezkeen estatuko indar polizialen eta justiziaren interbentzioek baino eraginkortasun askoz altuagoa lukete hezkuntzako esku-hartze goiztiarrek (Perry, 2009).

Proposamen hauek eta beste askok izan beharko lukete tokia ikasgela guztietan. Baina errealitatean, ba al dute tokirik gure eskoletan?

Helburuak

Hezkuntzako ibilbideak, figura erresilienteen partaidetzarekin, HTGak pairatu eta trauma modura almagatzatzen dituen pertsonekin egin behar duen lanketaren garrantziaren jabe izaki, datozen orrialdeetan egungo hezkuntza sisteman haur hauekin egin den eta egiten denaren zenbait zertzelada azaleratuko dira. Era zehatzago batean

esanda, abandonuarekin eta honek sorturiko apego edota atxikimendu gabeziak ezaugarrituriko traumen aurrean eskolak eta bertako partaideek eman dezaketen eta ematen duen erantzuna mahaigaineratzeko ahalegina egingo da.

Eskalarik txikienera ekarritako kasu baten ikertze eta lanketarekin, etorkizunean edozein irakaslek aintzat hartu behar lituzkeen zenbait gako edo jarraibide zehaztearekin batera, lan honetan ikasgelako aniztasunaren hamaika espresioen aurrean, sistema honen berezko mugen berri ematea ere badagokigu. Horretarako, egun hezkuntza sistemak berak dituen baliabideen berri izan behar dugu, gerora, muga horiek iraultzeko beharraren aurrean norbanakoek zein kolektiboek eman dezaketenari erreparatzeko.

Metodologia

Erabilitako teknika

Atxikimendu gabeziaren ajeak ezaugarritzeko nire anaia den Martinen laguntza izango dut. Bera, oraindik lehen urtea bete gabe zuelarik harrera etxe batean egon behar izan zen, hartara arestian aipaturiko fenomenologiaren barruan sar litekeelarik.

Harrera etxeko pasarteak, apego gabeko faseak sortu ahal izan dituen ondorioen berri izateko erabiliko den teknika bizitza historia izango da. Metodo honen bidez egoera perspektiba fenomenologiko batetik aztertu ohi da, pertsonen esan eta egiten dutena bere munduaren definizioaren produktu gisa aztertuz. Hau da, fenomeno sozialen ulertze saiakera edo ahalegin modu bat izango da, bertako parte den aktore edo aktoreen ikuspuntutik. Errealitatea ikuspuntu humanista batetik behatuko da. Aktorea bera errealitatearen interpretazio bat egiten jartzeak hainbat eragin izan ditzake. Honen adibide bat izan daiteke ofizialki argitaraturiko legeen betetzearen inguruan izan daitezkeen pertzepzio subjektiboa (Chárriez, 2012).

Kontakizun edota narrazio modura jaso daitezkeen adierazpenek erabateko esanahi afektiboa izan dezakete metodologia honetan. Lan honen ildo berean aurrez

eginikoeak kutsu biografikoa dute, ondoren datorrenak izango duen bezalaxe. Hemen, norbanakoak ikerturiko mundu sozialaren partaide den posiziotik egingo du kontakizuna protagonistak, honen testigantza bere bizitza den lasterketan bidelagun izan dituenekin triangulatuko delarik (kasu honetan hezkuntza arloan berekin lan egin duten profesionalekin).

Metodologia hau garatu eta osatzeko erabiliko dira besteak beste: argazkiak, grabazioak, narrazio lineala eta elkarrizketak, gutunak, talde eta klase sozial bereko kideen laguntzaz eta datuen analisirako elkarrizketatu diren ahotsak transkribatu dira eta multzokatu kategoriatan ezberdinetan. Kategoriatan bakoitza osatu duten ahotsak triangulatu dira eta ondoren interpretatu. Horrela bizitza historia geruza ezberdinez osatu da, geruza bakoitza ahots eta begirada ezberdinen ekarpena izanik.

Lehen pausu gisa, berriazkoa da ene anaia den Martin norbanako gisa hobeto ezagutzea, bera orain dena, gaur egun dena, bilakaera historiko batekin lotuta ikustea nahi eta nahiezkoa izango delarik. Nolakoa da bera? Zergatik eta zerk eragiten du bere aldarrean eta eguneroko jardunean, ingurukoekiko hartu-emanen? Galdera hauei erantzutea funtsezkoa izango da ikertu nahi denaren egungo egoera aztertzeko eta errealitatean ematen eta emango diren fenomenoaren interpretazioa ulertu ahal izateko (Chárriez, 2012).

Protagonistaren inguruan aurrez jakin beharrekoak

Ongi etorri Martin

Nire anaia den Martin, urtea betetzear zela heldu zen gurera, Oreretara. Orduan bederatzi edo hamar bat urte edukiko nituen eta egun hogeita lau ditut eta berak hamabost. Polita da oroitzapenei noizean behin gaurkoaren bidea irekitzea. Oroitzen dut gurasoek arreba eta bioi anaia eta neba berria zetorkigula esan ziguteneko unea; haur honen gurasoek ezin omen zuten zaindu eta hartara harrera etxe batean egon behar zela esan ziguten, baina hori ezin zela betekotu esan ziguten, ume orok behar duela familia bat. Une hartan bertan izan genuen adopzio eta harrera esperientzien arteko ezberdintasunaren berri. Martinen gurasoak marokoarrak dira, baina ama izan da ezagutu duen figura bakarra. Osaba eta amonarekin harremana izan du, baina ez urtebete zaharrago den Nizar anaiarekin. Gure anaia berria izango zenaren kasua harrerakoa zen, hau da, gure familiakoa izatera zetorren, baina bere jatorria ahaztu gabe, eta dena ondo joan ezker, behin adin nagusitasunera heltzean berak erabaki zezakeen zeinekin bizitzea nahiago zukeen. Garai hartan nuen adina ez zen oztopo izan honek etorkizunean sor zezakeen tristuraren ikara nabaritzeko. Baina gurasoak honen jabe izaki, egitear geundenaren premia helarazi ziguten eta indar nahiz motibazio osoz heldu genion zetorrenari.

Argitasun berarekin gogoratzen dut harrera etxera bertaratu ginen lehen aldia ere. Bertako hezitzaileen oroitzapena horren argia ez bada ere, oso gertukoa eta maitekorra zen tratua eskaintzen zutela gogoan dut. Katuka bazen ere geldirik egoten ez zen haur bizi eta alaia topatu genuen bertan, bekain fin eta irribarre zabalarekin.

Harrera etxetik igaro eta denbora gutxira etorri zen gurera, aurrez bertako hezitzaile guztien agur bero eta hunkigarri bat jaso ostean, hauekin harremana mantendu genuen haurtzaroan zehar, zenbait bisitatan bertaratu ginelarik.

Anaia nire logelan sartu zen, eta arrebari urte pare batez bere logela nirekin partekatzea egokitu zitzaion, niretzako beste bat prestatu arte. Haurtzaroa ederra izan zen, bere etengabeko mugimenduak ezaugarritua beti, hau oso era positiboan oroitzen

dugularik etxeko nahiz gure inguruko kide guztiek. Une gozoak izan ziren etxeko nahiz ingurukoekin bizitakoak, testuinguru guztietara zabaltzen baitzuen bere energia eta poza.

Harremana ama eta familiarekin

Harrera familiako ereduak, ahal den heinean gaztearen familiarekin harremana mantentzeko nahiak ezaugarritzen ditu. Geure kasuan, anaiak amarekin harremana mantendu izan du, honez gain, amona eta osaba ere bisitetara bertaratu izan direlarik, nahiz eta bisita guztien intentsitatea eta maiztasuna murrizten joan den urteen poderioz. Hasieran hilabetean behin ikusten zuten elkar, nire gurasoek amarekin hartu-eman zuzenik ez zuten arren (hau gizarte langile batekin egiten zen). Gerora, bisiten maiztasuna murrizten joan zen, bi hilabetean behinera, hiru hilabetetik behinera.. dena den, hau ez da ohiko prozedura eta garapena. Espplitu ez diren arrazoiak medio, amaren aldetik ez da borondate handirik egon bisita horiei eusteko, maiz huts egin duelarik bisitetara, anaia esperoan zegoen bitartean eta gaur arte ia ez dut ikusi anaia horrelako atsekabearekin.

Anabasa guzti honetan, gure familiako kide batek irrati bidez jaiotzak entzun zituen halako batean, zoriz, eta honela jakin genuen anaiaren amak beste alaba bat izan zuela, gerora gizarte langileak baieztatu zigun moduan.

Hezkuntza eta diagnostikoak

Anaia mugitua izan da betidanik. Ikasgelan ere erraz esertzen ez zen horietakoa zen. Orereta Ikastolan hasi zen, gainontzeko anai-arrebok bezala, eta Lehen Hezkuntzako etapara heldu bezain laster hasi ziren irakasleen kexak, jarrera eta bere ezinegonari zegozkionak. Une berean hasi ziren berekiko “neurri zuzentzaileak”.

Oraindik Lehen Hezkuntzan zegoela, hirugarren maila inguruan, TDAH diagnostikatu zioten, eta goiz hasi zen botika hartzen: Concerta, ikasgelan bareago eta otzanago egoten lagunduko ziolako medikuen esanetan.

Jarrera eta ezinegonari zegozkion ajeez haratago, akademikoki ez zuen muga nabarmenik topatu eta zailtasun handirik gabe igaro zuen Lehen Hezkuntzako etapa. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara igarotzeko udan, I motako Diabetes Mellitusa diagnostikatu zioten, kronikoa.

Kanpoko laguntza

Etxekook, urte guzti hauetan zehar jaso dugu gizarte langile nahiz psikologo ezberdinen laguntza, Gipuzkoako Foru Aldundiaren kasu jarraipen programaren gidalerroei jarraiki. Afera honetan, esan beharra dago, nahi baina maizago aldatu dugula harremanetarako pertsona hau, faktore honek, kasua eta egoera aldaketa beste bider azaldu behar izatea eskatu digularik guraso eta seme-alaboi. Hala ere, jarraipen gidalerro barruko laguntza hauez haratago, gure gurasoek kasuan aditua den beste pertsona batengana jo zuten urte batzuk atzera, Jose Luis Gonzálo Marrodán psikologoarengana. Hau bidelagun izan du Martinek azken urteetan zehar, konfiantza garatu duen profesional bakanetakoa delarik.

Prozedura metodologikoa

Hezkuntzako pasartearen lekuko izan diren pertsona ezberdinei, Martinen igaroaldiari buruz galdetegi bat igaro zaie, hau, gerora, protagonistaren gertuko pertsonen testigantzarekin alderatzeko asmoz.

Etapa bakoitzeko irakasle erreferente bati igaro zaio galdetegia, nola ikusi eta tratatu duen, zein neurri berezi hartu dituen eta zein gabezi ikusi duen behatzeko asmoz. Era berean, gure ama den Amaia Salaberria, hemendik aurrera AAS bezala izenpetuko dugu eta José Luis Gonzálo Marrodanen testigantzarekin alderatu dira, hemendik aurrera PJLG, hauek anaiak fase bakoitzean jaso dituen tratatu on zein txarren ondorioen lekuko zuzenak direlarik.

Etapa bakoitzetik aukeraturiko irakasleak, anaiaren istorioan tratatu oneko pasarteren bat idatzi dutenak dira, aurkitzen zailagoak izan direnak, eskola den instituzioaren partetik kide hauen presentzia ez baita orokortua izan. Honetarako, A1,

A2 eta A3rengana joko da, HH, LH eta DBHko irakasle delarik bakoitza. Irakasleei, amari nahiz psikologoari eginiko elkarrizketak ikusteko ikus Eranskinak.

Emaitzak

Galdetegi hauen erantzunak, baliagarriak izan daitezke HTGak pairatu izan dituztenen eskolako errealitatearen mapa bat eratzeko, antzeko kasuistiketan aplikagarria izan litekeelarik. Hezkuntza sistemak honelako kasuen aurrean duen jarreraren irudikapen bat egite honek, bere indar edota gabeziez ohartarazi gaitzaken honetan, premiazkoa izango da ateratako informazioa behar bezala analizatu eta sailkatzea, etorkizuneko gidalerro batzuk markatzeko bidean. Horretarako, zenbait gako interesgarri topatu ditugu.

Begirada

Lan honetan ausazko faktoreari tarterik utzi nahi ez genion dinamikaren baitan, irizpide bera jarraitu du galdera honek. Garrantzitsua deritzogu haurrari zuzenduriko begiradari, bera ulertzeko eta baloratzeko saiakerari. Mutil atsegina eta alai baten oroitzapenean bat egin dute elkarrizketaturiko irakasleek. Arlo akademikoari dagokionean, ez zuten inolako zailtasunik antzeman, DBHn ez beste, baina bertakoa etapa beraren aje moduan ulertu daiteke.

Anaiaren edozein jarrera eta ekintzaren aurrean zergati bat ikustearen premia da bere jarrera ulertzeko eta kudeatzeko lehen pausua. 20 edota 25 kideko gela batean egonezina duen pertsona bat ikusi ohi da, baina egoera hau, honen jarrerari egotziz, errua berarena bailitzan jotzen da.

Pertsona hauetan laguntza partikularra eta zuzendua izan ezean, etiketatik haratago begiratu ezean ez delako etiketa hori erreproduzitu baino egingo.

Jarraipen pertsonalaren aldarria

Haur edota gaztearekin lan egiteko orduan, bere testuinguruaren jakin beharrekoaz mintzatu gara elkarrizketetan. Tentuz ibiltzeko afera da honakoa, arlo pribatukoak izan daitezkeen zenbait bizipen eta egoeren inguruan hitz egitea baita xedea. Ezin nahas daitezke aukera berdintasuna eta norberaren testuinguruarekiko egokitzapena, aurretik luze eta zabal azaldu dugun bezala, denok ez baikara egoera berdinean iristen hezkuntza formalaren espaziora.

Hau kontuan izanda, hiru irakasleek protokolo prozedimental baten existentzian eta aplikazioan topatu izan zuten anaiari buruzko lehen informazioa, aurreko tutore nahiz orientatzailearen bitartez. Lehen Hezkuntzako irakasle elkarrizketatuak adibidez, informazio hauek tentuz maneiatu behar direla dio, haur edota gaztea ez dadin nolabait “markaturik” edota etiketa batekin zugana igaro.

Dena den, protokolo prozedimental horrek; formalki irakasle batek ikasle berriak datozenean ikasketa zentroak jarraitzen duen horrek eskainiriko informazioa aski ez delakoan, irakasle guztiek beharrezko informazioa pixkanaka eta euren kabuz lortzen joan direla esaten bat egin dute. Honen harira, ezin daiteke aipatu gabe utzi AASren informazio trasbasearekiko asebetetze maila baxua, euren semearen xehetasun guztiak ia urtero errepikatuzera bultzaturik ikusi direlarik, nahiz eta hirurek zituzten ezagun gure gurasoak, beste bi anai-arrebon esperientziaren bitartez, hortaz konfiantzaz mintzatu ahal izan zirelarik anaiaren aferaz. Harrera familia izatearen esperientziak sor zitzakeen jabe zen arren, urtero edo ziklo aldaketa urteetan dena hutsetik hasi balitz bezala sentitu izanaren sentimendua biziki nekagarria izan dela ere aitortu du. Gurasoengandik eratorritako informazioaz gain, Lauka elkarteak bideraturiko gizarte langilearen jarraipena oinarri, informazio trukea izan zutela baieztatu dute LH eta DBHko irakasleek

Anaiarengandik ere informazioa jasotzeko ahalegina egin izan zuten galdetegiko partaide izan diren irakasleek, baina ez soilik jokabide batzuk irizpidetze aldera, bere “aparteko” egoera hori normalizatzeko eta formalizatzeko aldera baizik. Honi dagokienean, ez zuten harremanaren sail honetan gehiegi sakontzerik izan. AASK eta PJLGk bat egin duten moduan, arlo akademikotik haratagoko begirada bat izatea premiazkoa da

honelako kasuetan. Ikasleari gertutasuna sentiarazi behar zaiola diote, bera onartzen dutela baina ez bere portaera jakin batzuk, funtsean, eskola eta komunitatearen parte sentitu behar dela. Horretarako, jarraipen pertsonalaren aldarria darabilte inklusio gako modura, berarekin konfiantzazko giro bat osatzeko bidean, orotara bere etengabeko alerta egoera baretzen lagundu dezakela erabat sinetsita.

Hala ere, sakontze eta konfiantzako tratua garapenaren ezintasun honen erantzule gisa ezin genezake faktore bakan bat hartu. Irakasleak jarri ahal izandako denboraz mintzatzea ekidin ezina da eta baita gai zehatzaren sozializaziok haurrarentzat duen berezko zailtasunaz, behinola baztertua izanagatik, eskusio berri bat baita pertsona hauen amets gaiztorik handi eta latzena.

Identifikaturiko beharrak

Aurreko ataleko azken esaldiari helduz, Martinen behar nagusizat ikusia eta onartua sentitu eta izatearen beharra azpimarratu nahi izan dute denek. Helburu hau lortzeko asmoz, etengabe atentzioa deitzen aritzen zela esan dute partaide guztiek. Begiratua, onartuta eta errespetatua izan nahi zuen lagunengatik eta biziki mintzen zen norbaitek gaizki tratatzen bazuen. "Arropatuta" sentitzearen premia omen zuen eta behar honi ahal zen neurrian erantzuten ahalegindu ziren HH eta Lhko irakasleak, hauen praktika eta sinesmen hau hertsiki loturik dagoelarik elkarrizketaturiko PJJGk identifikaturiko afektibitate beharrarekin.

Onartuta izatearen premisari jarraiki, Lehen Hezkuntzako fasean bere ikasgela berean, antzeko kasu bat bizitako ikasle bat zuen, elkarren artean berebiziko lehia zutelarik Lhko irakaslearen esanetan. Lehia hau gorpuzten zen liskarren gainean lan egiteko orduan, Martinen aurre-disposizioa azpimarratu du irakasle honek, gerora DBHko irakasle eta orientatzailearen iritziarekin bat egiten duena.

Bide beretik, oso mutiko mugitua zenarekin bat egiten zuten hiru irakasleek, honen harira heldu zelarik TDHaren diagnostikoa Lhn ziharduen bigarren ikasturtean.

Honek ez zuen kognitiboki erakusten zuenarekin loturarik, baina finean, bere arreta jarri eta mantentzeko zailtasunean gorpuzten zen ikasgelan.

Edukien garapen eta irakaspenera mugatzen urrun, autoestimua, autokontrola, enpatia, sentimenduak eta erlaxazioa lantzeko premia identifikatu zuen Lhko irakasleak beste ezeren gainera. Orokorrean hezkuntza alorrek gai hauen lanketan gabeziak dituela onartuz, ikasleria osoaren premia gisa identifikatzen diren arren, are garrantzitsuagozat jotzen du honelako bizipenetatik igaro diren pertsonekin azken hauek lantzea, txoko edota espazio berezi batean. Pentsaera hau bat dator AASren testigantzarekin, zeinak eskolak haur hauekiko eduki behar lukeen rolean ezagutzaren hornikuntza prozesuan horrenbeste zentratu beharrean, haurren heziketa prozesuaren parte aktibo izatea lehenetsi behar litzakeela uste duen, instituzio honen eta bertako partaideen kolaboratzaile rola lehen planora ekarriz.

AAS eta PJLGren esanetan, aurrekoari batu beharreko beharrak lirateke eskolako ikasle eta irakasle aniztasuna, erreferentzialtasun modura irudikaturiko ereduak ere anitzak izatea eta baita “tratu onaren kultura” delakoaren sozializatzea. Azken honek ondokoan dugunarengatik kezkatzea dakar, gaizki sentitzearen kausak aztertzea eta ongizate kolektiboari lehen mailako garrantzia ematea.

Irakaslearen erantzuna

Nahi adinako lanketa egiteko denboraren gabezia bat etorri dira partaide guztiak. Gelako ikasle kopurua, 25 pertsona ingurukoa oztupo handia izan zela diote lanketa espezializatu, partikular eta indibidual bat egiteko orduan. Maila berean, behaketa selektiboaren hautua orokorra izan zela esan liteke, honetara bere bizipenaren jabe izateak bultzatu zituelako eta martxan jar zezaketen baliabide bakarretakoa izan zelako.

Laguntza neurri puntual modura hainbat baliabide erabili izan ditu haietako bakoitzak; ikasgelako kokapena, materialaren egokitzapena eta azalpenen sintetizazioa besteak beste.

Bestalde, eskola berari eskaturiko laguntzei dagokienean, Haur Hezkuntzako irakasleak adopzio kasuen inguruko formakuntza edota ikastaroren baten eskakizuna mahai gainean jarri zuen garai hartan. Lehen Hezkuntzako irakasleari dagokionean, bere kabuz hainbat ikastaro egin izana onartu du, ezaugarri horiek zituen ikasgela eta bertako ikasleen egoera eta beharrei moldatzeko gogoak bultzaturik. Azken honen aburuz, badaude informazio eta formakuntzaren gabeziak badiren zenbait arlo, psikologikoa besteak beste, hartara sarritan norberak egin behar duelarik bere kabuz. Irakasle honen arabera, irakasleetako bakoitza, kudeatzeko zailak zaizkion ezaugarriak ikasgelekin eta erronkekin aurrez aurre topo egitean soilik ohartzen da euren baliabide gabeziez. Soilik orduan egiten omen dira ikastaro proposamenak.

Orientatzailearen testigantzari dagokionean, bere lanaldiaz ere jardun da, izan ere, irakasle rolaekin banaturik izanik, ez omen duelako nahi eta behar adina denbora premia biziko ikasleei eskaintzeko. Psikologo baten rola beharra ere mahaigaineratu du eta baita pertsonarekin tratua duten taldeen arteko kooperazioa ere.

Irakasle hauek anaiari eginiko ekarpenen gehiengoa onuragarria izan den arren, AASK samintasunez aitortzen du jarrera eta izaera honen orokortasun gabezia. Behin eta berriz zigor formako neurri zuzentzaileak ezarri zaizkiola aipatu du, eskolako araudia bere osotasunean aplikatu zaiolako, bere behar eta izaera propioa aintzat hartu gabe.

Eskolaren erantzuna

Orientazio saileko arduraduna izan dute hizpide lehen bi etapetako irakasleek, azkenak bere jardunaz hitz egin duen bezalaxe. Orientatzailearen figuraren rola, aholkulari moduan irudikatu dute, arazorik identifikatu ezkeror, berarengana jo ohi zelako. Hau guraso bileretan egoten da, tutoreei informazioa pasatzen die, baina ez dago jarraipen konstanterik. Honetaz gain, figura hau betetzen duen pertsona bakarra da etapa bakoitzean, hortaz, fase horretako haur guztien jarraipenaren lanaren ardura osoa berarengan dago. Baina bere esku-hartzea iradokizunetara mugatzen zela onartu dute HH eta LHko irakasleek, ikasgelaren aurrean bakarrik sentitzen eta erantzunik gabe geratzen zirela eta direla ere onartu dutelarik.

Laguntza honez gain, beste motakoren batera heltzeko arazoak mahaigaineratu dituzte. Lehen Hezkuntzako irakasleak esandakoaren arabera, pertsona fisiko baten laguntza, hau da, ikasgelako laguntza delakoa (PT-ak eman ohi duena), zailtasun akademikoak soilik daudenean ematen da, kasu hauek benetako premia badute ere.

Bestalde, EPI zerbitzu publikoaren mugez ere mintzatu izan da Lhko irakaslea, bi edo hiru hilabeteen behin ematen den laguntza izanik, eraginkortasun mugatua duelarik.

Aurrez aipaturiko irakasleen hitz eta eskakizunei erreferentzia eginez, Haur Hezkuntzako irakasleak gaur egun oraindik ez du tankera horretako formakuntzarik jaso, egoerara ahal den moduan moldatu behar izaten delarik. Bigarrenaren aburuz (Lhko irakaslea) edukietara mugatzen ez den langintza konstante baten premia nabaria da.

Irakasleen indarguneak:

PJLGren arabera, beste edozein handicap-ekin egokitzapenak egiten diren moduan egin behar dira HTGak pairatu dituzten hurrekin ere. Nolabait errua haurrari egotzen zaio trauma bizi izan duten kasuetan, bera honen arduradun balitz bezala ulertuz. Beharizan hau identifikatzea izango litzake irakasle onaren ezaugarri nagusia.

Irakasle hauetako bakoitzak bere izaera propioa erakutsi duen arren, hiruen balio bereizlea da anaiaren ongizatea bilatu eta bermatu nahiaren kezka. Hezkuntzako etapetan aurrera egiten den heinean, edukien transmisioak heziketa integralari kupirarik gabe aurre hartzen dion horretan, irakasle hauek norabide bakarreko hezkuntza korrontea jarraitu ez izanak ikaragarri lagundu dio anaiari. Denak bat etorri diren moduan, Martinek berebiziko zailtasun akademikorik ez zuen horretan, kideekiko errespetua barneratzen saiatzeaz gain, are garrantzitsuagoa den bere buruarekiko errespetua eta maitasuna helarazten saiatu dira.

Tankera honetako bizipenetatik igaro diren pertsonentzako maitasuna ezinbesteko osagaia izanik, elkarrizketaturiko pertsonak anaiari hau sentiarazi nahi izan

diote, bakoitzak ahal izan duen moduan. Eta gako hau, begiradak markaturik dago. Ikastola berean, egon da eta badago ene anaiarengan ikasgela hankaz-gora jartzen zuen ikaslea soilik ikusten zuenik. Bada Martinen eskola ibilbidean pentsamendu honen antagonismoaren sineskerako pertsonak izateak egin ditu handi eta garrantzitsu pertsona hauek.

Anaia gatazkaren batean sartuta zegoenean, minduta, ezinegonarekin, extasiarekin edota beste edozein sentipenekin ikustean, bere lana zapuzten ez zuela sentitu eta pentsatzea gauza handia da bere gainontzeko istorioari so egin ezker. Gurasoei hamaika aldiz esan izan diete zeinen mugitua zen, zenbat aztoratzen zen eta abar, guk jakingo ez bagenu bezala. Irakasle hauek ezberdin egin dituen, jarrera hauekiko jakinmina, ezinegona eta trataera ezberdinen aurrean sorturiko frustrazioa bere egitea izan da, Martinen ongizatea bere eginez eta ez kontrara, anaiari ikasgelako ongizatea apurtzea leporatuz.

Baliabideen gabezia bat etorri diren arren, euren kezka orok anaiaren hazkuntza prozesuan jarrera eraikitzailea izan dute zalantzarik gabe, arestian aipatu bezala anaiari erantzukizuna esleitzetik urrun, Martin bere bidean laguntzeko erantzukizunari euren bizkar gainetik helduz. Inor perfektua ez den arren eta abiatutako egitasmo oren fruituaren inguruan luze hitz egin daitekeen arren, bide horretan hamaika estrategia, taktika eta teknika martxan jartzen ahalegintzeak egiten ditu erreferente hiru pertsona hauek, helburutzat eduki baitute anaiaren ongizatea, bizitzan aurrera egitea eta bizitako egoerei gainjartzea, nolabait hau baita erresiliente izatea.

Ondorioak

Lan honi esleituriko helburuei jarraiki, HTG-en (Felitti et al., 1998) inguruko hurbilpen teoriko bat burutu da lehenik, gerora pertsona hauen bizipenak eta hauen ondorioak ulertu ostean egungo eskolak kasu hauei ematen dien trataeren berri izateko.

Lehen atalari dagokionean, hamaika iturri eta autoreren laguntzaz lortu dugu diskurtso oso bat eratzea. Fase hau lan xamurra izan ez den arren, lan honen zuzendariaren eta gai hau jorratzen duen taldearen laguntza berebizikoa izan da. Lanaren amaieraren fase honetan, auto-formakuntza prozesua izan den bibliografia zabal baten biltze, irakurtze eta interpretatze prozesua ezinbestekotzat jotzen dut “konfliktibo”, “motxiladun” edota “disruptibo” bezalako adjektibo murrizkorretatik haratago begiratu ahal izateko bidean. Egun, nire egiten dut lanean zehar landuriko autore ugariaren aldarria: ezin da haurra bere bizipenak eragiten dituen portaera eta jarreraren erruduntzat jo.

Hau aintzat hartuta, lanaren sarreran aipatu den moduan, hezkuntzaren instituzioaren ardura bere garrantziaren arabera izanik, honi so egitea ezinbestekoa da. Hezkuntza sistemak ikasleriaren ezberdintasun nahiz zailtasunen aurrean, azken hauen deuseztatze edota berdintzearen aldeko apustua mahaigaineratzen du Heziberri 2020ko dekretuetan. Bada emaitzetatik interpreta litekeena da, jendarte honengan influentzia handiena izan dezakeen eta duen instituzio honek ez dituela bermatzen bere dekretuetan bermatu nahi izan dituen inklusio bermeak, ikusi ahal izan den moduan, hauek irakaslea den norbanakoaren esku geratzen baitira, baliabidegabeziaren aurrean bakardadea sentitzea ohikoa izan daitekeelarik.

Prozedurari dagokionean, gozoak izan dira elkarrizketen uneak, niretzako nahiz gainontzeko partaideentzako, oroitzapen ederretara eginiko murgiltzeak izan baitira denak. Ez dira makalak izan elkarrizketatutako kideek egin behar izan dituzten memoria ariketak, baina denak izan dira ekarpen aberasgarriak. Anaiaren garapenean erreferente izan diren horretan, baliagarriak izan zaizkien baliabideekin hornitu dute lana.

Laudorior haratago, zinez aberasgarria izan da atxikimendu falta izan duten haurren kausalitatea ikertzea eta ondoren eskolak hauengan izaten duen trataeraren berri edukitzea. Bide honetan, elkarrizketaturiko partaideek ikasgelan antzeko egoerak bizi izan dituztela eta biziko dituztela jakinda, hauei aurre egiteko baliabiderik gabe sentitu izanean bat egiten dute. Arrazoirik falta ez zaien heinean, lan guzti honetatik, ikasgela inklusiboagoak sortze aldera, zenbait ikasgai atera daitezkeela uste dut.

- **Sentitu:**

Haurra ezagutu egin behar da. Honelako kasuekin lan egingo duen edonork galdera gako batzuk egin behar dizkio bere buruari. Zergatik da haurra den bezala? Nola heldu da egun dena izatera? Tratutzen den pertsonarekin elkarreraginean dabilen pertsona ororekin “sareko” lana burutzea ezinbestekoa izango da ez dadin traumaren areagotzerik eragin. “Sareko” lana delako honen lehen helburua komunikazioarena izango da; haurra nola dagoen, nola sentitzen duen, zer behar duen eta abar jakiteko (González-Marrodán, 2009). Pertsona honekin elkarrekintza finko baten dinamikan jarduten duen oro izan daiteke bere erresilientzia garapenerako zutabe, irakaslearenak berebiziko garrantzia hartzen duelarik, elkarrekin ematen duten denbora kopuru altuagatik (Cyrulnik, 1999). Behinola baztertua izan zen haurra ezin daiteke berriro ere hala sentiarazi, nahiz eta bere azaleko portaeragatik eskolaren eguneroko patroiz zurrunen barruan sartzen ez den. Hartara, haurra beste era batean begiratzen ikasi behar dugu denok, begi hutsez behatu daitekeen azaleko portaeretatik haratago aukeraz beteriko pertsona bat ikusteko, beregan sinesteko.

- **Pentsatu:**

Begirada aldatzeko pausua emanda, haurraren behar partikularrei so egin diezaiekegu. Atxikimendu gabeziaren kasuan, haurrak afektua sentitu behar du, maitatuta sentitu behar da, zergatik? Bada ikasten denaren iturri nagusia motibazio emozionala delako (Rygaard, 2008). Kasu honetan, irakasleak Vigotskyren garapen hurbileko zonaren teoriarekin jolastu behar duela uste dugu, hau egoerara egokituz. Beste era batera esanda, haurrak beregan konfiantza dugula sentitu behar du. Baina erne, ez da inondik inora ere arlo akademikora mugatu behar, pertsona hauek nekez

ikasi ahal eta nahiko baitute proposaturiko edozein eduki, barruko ezinegonak baretu eta konfiantzaren bidetik estres egoeren etengabeko pertzepzioa lasaitu ezean. Horretarako, konfiantzazko harremana nola eratu galdetu behar diogu geure buruari. Vigotskyren aipu hau, lanean zehar horrenbeste aldiz aipatu den etiketaren aferarekin hertsiki lotua dago, izan ere, haurrak identitatea garatzen ari diren gizakiak izanik, inguruan dituzten pertsonen erduekiko alderatzea egin eta kanpotik ezarri zaien etiketa hori erreproduzitzeko joera saihestezina da (Giménez Alvira, 2010). Hortaz, haurraren pertzepzio negatiboa sozializatzen bada, haur horrek egoera barneratu, sinetsi eta erreproduzitzera joko du.

- **Ekin:**

Ezin da haurra eskolara egokitu behar denaren sinesmena erreproduzitu, eta honen aurrean ezer ez egiteak konplize bilakatzen gaitu. Traumaren ondorio gisa azaleratzen diren diagnostikoak ezin dira gutxietsi, psikiatren asmakizunak bailiran. Aniztasun funtzionala duen haurra bere izaera eta egoeraren erantzule egiten ez den moduan, ezin ditugu pertsona hauek euren bizipenaren erruduntzat jo, eta are gutxiago bizipen horrek utziriko bidesari eta ondorioen erruduntzat (González-Marrodán eta Pérez-Muga, 2011). Haur hauek behin martxan jarri diren sentimendu nahiz portaera bulkadak inhibitzeko zailtasuna edo ahal-ezina pairatzen dutela ulertuz soilik izango da eraginkorra formulatuko dugun eskuhartze plangintza (Rygaard, 2008). Funtsean, irakasle orok darabilgun “gehiago eman dezake” erretorikaren barruan, edozein aniztasun funtzional duen edonori esatean tentuz ibili beharko genukeen bezala, pentsaera hau geureganatu behar dugu pertsona hauekin lan egiteko orduan. Baina honek ez du esan nahi inolaz ere, helburu egokitu batzuk erdiesteko gai ez denik. Bada hau da irakasleak egin beharko lukeena, ikasgelako lehiak, ratio altuak eta hezkuntza sistemak berak eraturiko testuinguruan ikasle hauei bidea egiten laguntzea, beste behin ere bazterturik senti ez daitezen. Norberak ikusi nahi duena ikusten du. Ikasgelako saioetan irakasle izan nahiak hezitzaile izatea alboratzen badu, haur hauengan ez du oztopoa besterik ikusiko. Baina kontrara, begiak ireki, haurraren sinetsi eta nola lagun dezakegun pentsatzen hasten jartzean, bide erdia eginda dago, norberaren helburu pertsonaletatik haratago, haurra erdigunean baitago.

Erreferentziak

- American Psychological Association. (2008). Children and trauma: Update for mental health professionals
- Amores-Villalba, A. eta Mateos-Mateos, R. (2017). Revisión de la neuropsicología del maltrato infantil: la neurobiología y el perfil neuropsicológico de las víctimas de abusos en la infancia. *Psicología Educativa*, 23 81-88
- Australian Childhood Foundation. (2010). Making space for learning: Trauma informed practice in schools. Melbourne: Australian Childhood Foundation
- Barudy, J. (2019). Trauma en la infancia y neurodesarrollo en la adolescencia. IV Conversaciones sobre el apego resiliencia infantil.
- Bellis, M., Lowey, H., Leckenby, N., Hughes, K. eta Harrison, D. (2014). Adverse childhood experiences: retrospective study to determine their impact on adult health behaviours and health outcomes in a UK population. *Journal of Public Health*, 36, 81-91 or.
- Benito, R. (2019). Trauma en la infancia y neurodesarrollo en la adolescencia. IV Conversaciones sobre el apego resiliencia infantil
- Bernate-Navarro, M., Baquero-Vargas, M.P. eta Soto-Pérez, F. (2009). Diferencias en los procesos de Atención y Memoria en Niños con y sin Estrés Posttraumático. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3, 104-115.
- Brumariu, L.E. eta Kerns, K.A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Developmental and Psychopathology*, 22, 177-203.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and loss (vol.3). New York: Basic Books.
- Capilla, A. et al. (2007). Desarrollo cognitivo tras traumatismo craneoencefálico en la infancia. *EduPsykhé*, 6 171-198.

- Carabaña, J. (2009). Una vindicación de las escuelas españolas. El Tema. L'Escola del segle XXI.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot. Vol. 5. N°1
- CMF, W. del M. (2020). Jorge Barudy: Las neuronas espejo se recuperan en ambientes amorosos, donde fluye la empatía. *Web del Maestro CMF*. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/jorge-barudy-las-neuronas-espejo-se-recuperan-en-ambientes-amorosos-donde-fluye-la-empatia/>
- Cronholm, P.F., Forke, C.M., Wade, R. et.al. (2015). Adverse Childhood Experiences. Expanding the concept of adversity. *Am J Prev Med*. 49:354-61
- Cyrulnik, B. (1999). Un merveilleux malheur. Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik, B. (2009). Resilience: How your inner strength can set you free from the past. Penguin UK.
- Davis, A.S., Moss, L.E., Nolin, M. eta Webb, N. (2015). Neuropsychology of child maltreatment and implications of school psychologists. *Psychology of Schools*, 52, 77-91
- DeGregorio, L.J. (2012) Intergenerational Transmission of Abuse: Implications for Parenting Interventions from a Neuropsychological Perspective. *Traumatology*, 19, 158-166
- Desautels, L. (2020). Accommodations Through an ACE's Lens. Strengthening Connection and Regulation. *Revelations in Education*
- Diez, S. (2019). Hay personas traumatizadas que no son consciente de ello. *Cuerpamente* .
- Dods, J. (2013). Enhancing understanding of the nature of supportive school-based relationships for youth who have experienced trauma. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'Éducation*, 36(1), 71–95.

- Dong, M., Anda, R.F., Felitti, V.J. et.al. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child Abuse Neglect*. 28:771-84.
- Downey, L. (2007). *Calmer classrooms: A guide to working with traumatised children*. Melbourne: Child Safety Commissioner
- Dube, S.R., Felitti, V.J., Dong, M., Chapman, D.P., Giles, W.H., and Anda, R.F. (2003) Childhood abuse, neglect, and household dysfunction and the risk of illicit drug use: the adverse childhood experiences study. *Pediatrics* 111, 564-572.
- Europa Press. (2019). Hemendik berreskuratua: <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-espana-vuelve-estar-cola-abandono-escolar-ue-eurostat-20190426170724.html>
- Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Hizkuntza, Politika eta Kultura saila. (2014). Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa. Hemendik berreskuratua: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_de_f/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D. et.al. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study. *Am J Prev Med*. 14:245-58.
- Finn, J. D. eta Rock, D.A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234
- Gaskill, R.L., & Perry, B.D. (2012). Child sexual abuse, traumatic experiences, and their impact on the developing brain.. Goodyear-Brown-en (Ed.), *Handbook of child sexual abuse: Identification, assessment, and treatment* (29–47). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Giménez Alvira, J.A. (2010). *Indómito y entrañable*. Gedisa Editorial.
- Green, J.G, et al. (2010). Childhood adversities and adult psychiatric disorders in the national comorbidity survey replication I: associations with first onset of DSM-IV disorders. *Arch Gen Psychiatry*.;67:113-123.

- Gonzálo-Marrodan, J.L. (2009). Guía para el apoyo educativo de niños con trastornos de apego. Libros en red.
- Gonzálo-Marrodán, J.L. eta Pérez-Muga, O. (2011). ¿Todo niño viene con un pan bajo el brazo? Guía para padres adoptivos con hijos con trastornos del apego. Descleé De Brouwer.
- Gregorowski, C., eta Seedat, S. (2013). Addressing childhood trauma in a developmental context. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 25(2), 105–118.
- Kerker, B., Zhang, J., Nadeem, E., Stein, R., Hurlburt, M., Heneghan, A., Landsverk, J. eta Horwitz, S. (2015). Adverse Childhood Experiences and Mental Health, Chronic Medical Conditions, and Development in Young Children. *Academic Pediatrics*. 15.bol. 5:510-17
- Leitzke, B.T. eta Pollak, S.D. (2016). Developmental Changes in the Primacy of Facial Cues for Emotion Recognition. *Developmental Psychology*, 52, 572-581
- Martí, I. (2019). El trastorno del apego reactivo: concepto, evaluación, relación con la violencia e intervención desde el ámbito educativo. *Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*. N°4
- Martínez, M. eta García, M.C. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Revista Latinoamericana Cienc. Soc. Niñez Juv.* 2:535-45.
- Martínez, S. (2008). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2.bol. 1.zbk.
- Mateu, R, García, M., Gil, J.A. eta Caballer, A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Universitat Jaume I*.
- Mateu, R., Gil, J.A. eta Renedo. (2009). ¿Hacia una escuela resiliente?: Un estudio a través del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Tesis de master. *Universitat Jaume I*.

- McLaughlin, K., Peverill, M., Gold, A., Alves, S., eta Sheridan, M. (2015). Child Maltreatment and Neural Systems Underlying Emotion Regulation. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54, 153-763
- Mesa-Gresa, P. eta Moya-Albiol, L. (2011). Neurobiología del maltrato infantil: el ciclo de la violencia. *Revista Neurología*, 52, 489-503
- Moreno-Manso, J.M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de la psicología*. 21, 224-230.
- Moya-Albiol, L. eta Martín Ramírez, J. (2015). Eje hipotálamo-hipófiso-adrenal y agresión. *Nruocriminología. Psicobiología de la violencia*. 201-215or.
- Operskalski, J.T., Paul, E.J., Colom, R. Barbey, A.K. eta Grafman, J. (2015). Lesion Mapping the Four.Factor Structure of Emotional Intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(646)
- Pérez, E. eta Capilla, A. (2008). Manual de neuropsicología. 442-469 or.
- Perry, B.D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma*, 14(4), 240–255.
- Pinel, J. (2007). Desarrollo del sistema nervioso. *Biopsicología*. 235-256.
- Putnam, F.W. (2006). The impact of trauma on child development. *Juvenile and family court Journal*. 57(1),1-11
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatric*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations, *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), 626-631.
- Rygaard, N.P. (2008). El niño abandonado: guía para el tratamiento de los trastornos de apego. Gedisa Editorial.

- Steilas. (2018). Ebaluazioaren azterketa. Hemendik berreskuratua:
<https://steilas.eus/files/2017/11/Ebaluazioaren-azterketa.pdf>
- Teicher, M. (2019). Maltrato infantil: periodos sensitivos de exposición y la importancia del tipo y temporabilidad del abuso. IV Conversaciones sobre apego resiliencia infantil.
- Teicher, M. (2002) Heridas que no sanan: La neuro-biología del abuso infantil. Scientific American. 286(3):68-75.
- Tobin, M. (2016). Childhood trauma: developmental pathways and implications for the classroom. Changing Mind: Discussions in neuroscience, psychology and education. Australian Council for Education Research
- Torres, A eta Rodrigo, M^a. (2014). La influencia del apego y el autoconcepto en los problemas de comportamiento de los niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica. Educatio Siglo XXI, Vol. 32 n°2. 255-278 or.
- Tresserras, A., Lasarte, G., Matínez, J. (2019). Las Escuelas Infantiles Municipales de Vitoria-Gasteiz un modelo de resiliencia pedagógica y comunitaria. Prentsan publikatzeko zain.
- Vázquez Recio, R., López-Gil, M. eta Calvo-García, G. (2019). El currículum oculto del fracaso escolar y el abandono educativo temprano. Razones interseccionadas. Revista internacional de investigación e innovación educativa. Investigación en la escuela, 98.Zbk.
- Vega-Arce, M eta Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su Impacto en niños de 0 a 5 años
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity. New York: Villard Books.